

MACROEXTERNA

El ciudadano cosmopolita: la globalización y el diseño de políticas educativas

Augusto Hernández Vidal*

Introducción

La población estudiantil internacional se encuentra en una etapa especial de crecimiento en este momento de éxtasis de la globalización. La defensa de la multiculturalidad que hace James A. Banks sirve como base en este escrito para sostener que la formación de la ciudadanía cosmopolita es un valor que debe iluminar las políticas educativas y que la experiencia de ser un estudiante internacional aporta definitivamente a ese objetivo. Sin embargo, el acceso a la educación en el extranjero es un privilegio. Solo el 0,03% de la población mundial puede aprovechar esa oportunidad. Por ello, la movilidad laboral, la experiencia multicultural y el liderazgo internacional son ventajas reservadas

a la élite y terminan ampliando las brechas sociales en el plano mundial. En este documento se realiza, en primer lugar, una descripción cuantitativa del escenario; en segundo lugar, se presenta un análisis crítico que busca identificar algunas de las estructuras de poder que podrían estar resistiendo mecanismos de inclusión social en la educación internacional.

1. Contexto: los estudios en el extranjero

El limitado acceso a la educación es un problema transversal en todos los países del mundo, pero está generalmente acentuado en los países de menor desarrollo. Los casos más serios de difícil acceso a la educación se encuentran en países de África subsahariana, como Etiopía, Burkina Faso y Chad, donde el porcentaje de personas de 25 años y más sin ningún nivel de escolaridad asciende a 75%, 90%

* MA Desarrollo Internacional, *Brussels School of International Studies*, Universidad de Kent. Correo-e: [augustohernandezvidal@hotmail.com].

y 77%, respectivamente (UNESCO, 2015)¹. El problema afecta también en menor medida a países con más desarrollo, como México (8%), Brasil (15%) o Portugal (11%), mientras que en los países más desarrollados esta estadística es baja, como en el caso del Reino Unido (0,1%) o Estados Unidos (0,4%).

De aquellos estudiantes que logran acceder a la educación primaria, una proporción siempre menor logra obtener títulos universitarios. Un caso muy significativo es el de China, donde solo el 3% de las personas con 25 y más años tiene título universitario. Países de alto desarrollo, como Canadá y Australia, elevan esta estadística a 47% y 41%, respectivamente, en tanto que los países europeos mantienen esta cifra entre el 15% y el 35% en términos generales, y en los países de menor desarrollo frecuentemente ese porcentaje no supera el 1%. Rusia es un caso muy importante con el 60%. Entre los países que acumulan mayor promedio en años de escolaridad están Alemania, Reino Unido, Suiza y Australia, todos alrededor de 13 años. Aproximadamente 220 millones de personas obtuvieron un título universitario en el mundo entre 2001 y 2011, y 120 millones de ellos provienen de Estados Unidos, China, Rusia, Japón y Brasil².

Las estadísticas de educación son importantes para medir el desarrollo porque hay una relación entre el bajo nivel educativo, el bienestar individual y el crecimiento económico de los países. La educación proporciona mejores oportunidades laborales, a las que se suman otros beneficios, como acceso a bienes y servicios que impactan sobre la economía en general. Un estudio del Banco Mundial señala, por ejemplo, que en Egipto la probabilidad de ser pobre disminuye del 24% para personas analfabetas al 2% para aquellos con educación universitaria (Iqbal, 2006, p. 36). En Europa, la probabilidad de ser pobre es del 6% en promedio cuando la cabeza de familia tiene educación universitaria (Nicaise, 2012).

Sin embargo, los análisis estadísticos del Banco Mundial indican que no hay un impacto importante del mayor gasto público en el acceso a la educación (Banco Mundial, 2014) y la literatura económica, en términos generales, no logra encontrar evidencia sobre la relación entre gasto público en educación y crecimiento económico. En todo caso, se puede sostener, por lo menos, que este tipo de gasto es condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo (Ghosh, 2013). La inversión del sector privado es importante para cubrir la demanda en educación. Los países con mayor porcentaje de capital privado en educación superior son Japón (65%), Corea del Sur (72%), Reino

1 Datos del último año de reporte según país.

2 Cálculos obtenidos a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Unido (75%), Chile (77%) y Estados Unidos (63%) (OCDE, 2013)³.

Para citar un progreso importante obtenido como resultado de las políticas de inclusión educativa, se puede mencionar el segundo objetivo del milenio, que para 2015 busca lograr acceso universal a la educación primaria. Los avances reportan que en 1999 la cobertura era del 82% y en 2010 fue del 90%, aunque en 2011 57 millones de niños no tenían acceso a la educación.

Este mapa general indica que hay países cuyas instituciones están muy preparadas para ofrecer educación, y otros donde parte de la población tiene dificultades para acceder a la educación más elemental. Las personas excluidas de la educación, que son por lo general las pertenecientes a los sectores más pobres de la población, tendrán dificultades económicas y continuarán en una situación de exclusión. Pero en todos los países menos desarrollados del mundo emergen estudiantes que, conscientes de su situación marginal en un mundo cada vez más globalizado, migran a los países más desarrollados para buscar educación con perspectiva más global o mejorar su futuro profesional. No solo estudiantes de países poco desarrollados viajan al extranjero para estudiar, también provienen de los países más desarrolla-

3 Información limitada a los países pertenecientes a la OCDE.



Imagen tomada de [<https://goo.gl/1h7vlt>].

dos por motivos varios, como menor costo de la matrícula, más fácil acceso por calificaciones o buscar residir en el país de estudio.

En el caso de Estados Unidos, algunos estudiantes universitarios están motivados por el bajo costo relativo de los grados en educación terciaria fuera de su país. Una parte de los estudiantes provenientes de China están estimulados por las restricciones de acceso en su país, pues las universidades solo tienen espacio para menos de la quinta parte de los 100 millones de graduados de *college* cada año. En 2008, 10 millones de estudiantes tomaron el examen estatal para entrar en la universidad, pero solo había cupos para dos terceras partes (The Economist, 2008).

De los 217 países contenidos en la base de datos de la UNESCO, solo cuatro no reportan estudiantes de educación superior en el extranjero: Tokelau, la antigua Yugoslavia, las Antillas Neerlandesas y las Islas del Pacífico⁴. Los países de origen de estudiantes en el extranjero de mayor relevancia son los siguientes: China (402 154 estudiantes), India (176 479), Corea del Sur (94 677), Alemania (69 488), Francia (52 239), Arabia Saudita (42 338) Malasia (41 961) y Canadá (40 226). El *boom* económico en algunos de estos países explica estas cifras. Los países de destino académico predilecto son Estados Unidos (709 565 estudiantes), Reino Unido (419 946), Australia (262 597), Japón (138 563), Alemania (176 682) y Canadá (106 284). El total de estudiantes internacionales en el año 2011 fue de 2 235 578. De acuerdo con la UNESCO (2009), en 2020 habrá 7 millones de estudiantes internacionales. Ellos acceden a las oportunidades que ofrece la globalización, como movilidad laboral, experiencia multicultural y liderazgo internacional. Pero, a la vez, la brecha que los diferencia de los sectores de la población sin acceso a la educación aumenta. Solo el 0,03% de la población mundial tiene la oportunidad de ser estudiante internacional.

El acceso a la educación en un mundo globalizado tiene dimensiones todavía por examinar. ¿Existe acaso un meca-

nismo de exclusión social en evolución favorecido por la educación internacional y amplificado en términos de la globalización? ¿Contribuye la educación internacional a la formación de una identidad cosmopolita, la cual solo puede ser explorada por unos pocos afortunados? En este escrito se quiere proponer que la formación de la ciudadanía cosmopolita es un valor que debe inspirar la formulación de políticas educativas por sus efectos positivos sobre la identidad y el bienestar colectivo. Se examinan algunas dificultades internas para la promoción de la ciudadanía cosmopolita en los sistemas educativos, así como los modelos que le sacan el mejor provecho. Se quiere apelar a la política educativa porque es un instrumento poderoso de política pública que tiene impacto en la formación de la identidad colectiva: puede promover equidad o segregación.

En el contexto de la globalización, la educación tiene el potencial de formar ciudadanos cosmopolitas, y el fenómeno de internacionalización de la educación superior puede ampliar ese impacto o expandir las brechas sociales.

2. James A. Banks: la multiculturalidad y el estudiante cosmopolita

Los movimientos migratorios del siglo XX, principalmente en Europa y Estados Unidos, generaron conflictos socia-

4 Datos más recientes, del año 2011.

les interraciales que las ciencias sociales han estudiado activamente. Algunas democracias contemporáneas promueven la multiculturalidad, mientras que otras, como Francia, fomentan la asimilación cultural, es decir, la adopción de la identidad cultural dominante por parte de los inmigrantes y la renuncia a sus características autóctonas. Las tensiones entre nacionalismo y globalización son debates recurrentes cuando se trata de la formación de la identidad social. James A. Banks, profesor de la Universidad de Washington y director del Centro para la Educación Multicultural de la misma Universidad, es defensor de la multiculturalidad y propone que el sistema educativo debe impulsar derechos culturales para ciudadanos de diversa procedencia, raza, cultura, etnia y lengua (Banks, 2014). Aunque el trasfondo de su investigación es la lucha de derechos de los negros en Estados Unidos, su discurso se ha ampliado a todas las minorías sociales. Banks señala que la historiografía de los inmigrantes y sus luchas sociales deben ser abordadas en los salones de clase, en vez de ignorarlas.

De esta manera, se construye un conocimiento crítico en los estudiantes que no excluye a los demás por sus diferencias, reduciendo los prejuicios sociales. Este tipo de educación forma ciudadanos con conciencia global, que toman acción en contra de la injusticia social no solamente en su país de origen, sino también en

cualquier parte del mundo (Banks, 2006). De acuerdo con el modelo multicultural de Banks, para que las minorías sociales tengan derecho a conservar sus aspectos culturales, el concepto de ciudadanía debe ser ampliado para incluir derechos culturales y de grupo en un marco democrático que genere una ciudadanía multicultural. Su discurso tiene relevancia actualmente debido a que los grupos minoritarios en países con mucha inmigración (Reino Unido, Canadá, Australia, entre otros) aún sufren discriminación.

Banks también toma una posición crítica y da uso al concepto de poder al sostener que “cuando la ciudadanía universal es determinada, definida e implementada por grupos con poder, y cuando los intereses de grupos marginados no están expresados o incorporados en discusiones cívicas, los intereses de los grupos con poder e influencia determinarán la definición de ciudadanía universal y del interés público. Estos grupos equiparan sus propios intereses con el interés público” (Banks, 2008, p. 132). En sus estudios se destaca, entonces, la importancia de la educación para formar jóvenes con criterio global, que se comprometen con la comunidad transnacional. En otras palabras, la educación multicultural debe promover una ciudadanía cosmopolita en la que los estudiantes “desarrollan identidad y lealtad por la comunidad

y una conexión humana con todas las personas alrededor del mundo” (Banks, 2008, p. 134). El cosmopolita, en su forma arquetípica, se ve a sí mismo como un ciudadano del mundo que toma decisiones en beneficio de intereses globales, en contraposición con el etnocentrista o el patriota introvertido. Y aunque no es indiferente ante las injusticias en cualquier país del mundo, no pierde sus lazos familiares ni sus características culturales.

Volviendo al argumento, las universidades que atraen estudiantes de distintas partes del mundo ofrecen la oportunidad de tener experiencia internacional. Para ellos es posible conocer personas de distintas razas y costumbres, a la vez que pueden vivir la cultura local. Esta experiencia de multiculturalidad tiene impacto sobre la identidad, la cual se expande para fortalecer una ciudadanía cosmopolita.

Las universidades con comunidades internacionales son un espacio donde se impulsan espontáneamente valores globales propios de las democracias, como la tolerancia y la igualdad. Agregado a ello, la educación internacional permite ver las oportunidades de inclusión social aumentadas, porque da acceso a nuevos mercados laborales y a nuevos círculos sociales fuera del país de origen. Los estudiantes internacionales gozan además

de una condición social especial relacionada con los triunfos académicos. El grado le da al individuo, sin importar su país de proveniencia, posibilidades de acceder a esos círculos sociales y oportunidades laborales que no son accesibles simplemente por el hecho de habitar en países multinacionales⁵. Incluso los nacionales de sociedades multinacionales están excluidos de la ciudadanía cosmopolita cuando no acceden a una educación con características multiculturales en su país de origen. La obtención de títulos universitarios en países multinacionales es entonces un instrumento efectivo para formar al individuo arquetípico del mundo globalizado, el ciudadano cosmopolita que tiene oportunidades laborales y relaciones sociales que cruzan límites geográficos y culturales.

3. La educación global y los intereses en juego

Hay mucha conciencia sobre el poder de la educación superior internacional o la educación global, como la llamaré. El ideal del ciudadano cosmopolita es un móvil importante para los millones de personas que dejan su país de origen y migran a estudiar en universidades en el exterior. El programa Erasmus y el Proceso de Bolonia de la Unión Europea forman parte de las

5 Con esta expresión me refiero a países donde habitan personas de identidades nacionales muy diversas.

estructuras de poder que crean políticas, mecanismos de acceso y dan nuevos contenidos a la educación global (Hartmann, 2008). Las universidades y los gobiernos que reciben estudiantes internacionales, por su parte, son conscientes del aporte económico que ellos hacen a las economías nacionales (The Economist, 2013). ¿Qué intereses movilizan a los grupos de poder involucrados en la educación global? ¿Es la construcción del ciudadano cosmopolita realmente una prioridad en las políticas que promueven la educación global? ¿Es el reducido acceso a la educación global una preocupación para los grupos de poder que estructuran políticas de educación global? En opinión del experto holandés Eric Beerkens, “mejor que sostener una red de élite transnacional, las universidades y gobiernos deberían hacer accesible la dimensión internacional de la educación terciaria para muchos” (Beerkens, 2012, p. 106).

Aunque la educación global tiene el potencial de crear comunidades cosmopolitas en un mundo globalizado, las complejidades culturales y económicas no permiten que ese ideal esté contenido en objetivos de política pública. La educación global actualmente funciona como un mecanismo de exclusión social que crea mayor desigualdad y aumenta la brecha de pobreza porque beneficia solo a un sector privilegiado de la población mundial. De acuerdo con un mode-

lo económico impulsado por *Oxford Poverty and Human Development Initiative*, los grupos sociales con bajos ingresos económicos y educación de baja calidad tienden a quedar capturados en trampas de pobreza; una política pública orientada a ecualizar la calidad de la educación potencialmente puede reducir las desigualdades iniciales (Santos, 2009). Este modelo teórico es importante porque el acceso a la educación global se construye desde la educación básica.

¿En beneficio de quién se construye el concepto de ciudadano cosmopolita? ¿Quiénes son realmente los destinatarios de este concepto? En un informe para la UNESCO, Altbach, Reisberg & Rumbley (2009) identificaron inquietudes frente a estas circunstancias:

El gran reto que confronta la educación superior es cómo hacer las oportunidades internacionales disponibles para todos de forma equitativa. Los estudiantes y académicos que más se benefician de las nuevas oportunidades de un ambiente globalizado de la educación superior son típicamente los más ricos o socialmente privilegiados. Si las tendencias actuales continúan, la distribución de la riqueza y el talento en el mundo se sesgará aún más. (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009, p. 32).

Dos son los principales sistemas que atraen estudiantes extranjeros: el de

Estados Unidos, de marcado carácter capitalista (Bok, 2003), y el europeo, que tuvo una adaptación con el Proceso de Bolonia para aumentar la atracción de estudiantes extranjeros, principalmente europeos (Charlie & Croché, 2007, p. 8). Estos dos sistemas se encuentran en competencia; incluso, en ocasiones se argumenta la existencia de imperialismo académico, es decir, una intención de conquista de los mercados estudiantiles por determinadas universidades (Santos, 2005).

Algunos autores explican cómo los procesos de privatización de la educación superior tienen efectos en la educación global para expandir los mercados de la educación superior (Ball, 2014), lo cual explica la crítica que se hace al comportamiento corporativo de las universidades (Giroux, 2002). La comunicación en inglés como idioma élite académico universal, la gran cantidad de investigación que existe en inglés, los precios en ascenso de las matrículas, el valor económico del acceso a las bases de datos de artículos académicos y la publicación de *rankings* universitarios son, entre otras, prácticas que revelan que hay intereses en juego en la medida en que se propaga la educación global. Se encuentran aquí aquellos argumentos que ven la educación superior como un servicio para la comunidad (modelo europeo continental) y los que la consideran un privilegio reservado para pocos (modelo británico-americano).

La provisión de la educación superior en un mundo globalizado es un tema político que se debate en arenas internacionales (Moutsios, 2010) y que busca mantener la reputación de las instituciones educativas de mayor prestigio y la autoridad geoacadémica. Desde este punto de vista, la educación global es un privilegio, un concepto que excluye.

Un importante escenario de discusión de las políticas educativas es el creado por la UNESCO y las diferentes conferencias internacionales, como la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990), la Conferencia Internacional para la Educación Superior (2009), la Conferencia Internacional para la Educación de los Adultos, etcétera. Naturalmente, la UNESCO es consciente de la internacionalización de la educación superior. En un documento de 1995 se resaltó la siguiente información:

La cooperación internacional es un objetivo compartido por la comunidad científica internacional; más aún, es un elemento necesario para lograr calidad y eficiencia en el funcionamiento de las instituciones de educación superior. La educación superior ha adquirido un rol fundamental para desarrollar, transferir y compartir el conocimiento, y la cooperación académica internacional debería contribuir para el pleno desarrollo del potencial humano. Esto ayudará a disminuir las brechas entre naciones y regiones en el campo de la

ciencia y la tecnología, y a mejorar el entendimiento entre individuos y pueblos para promover una cultura de paz. (UNESCO, 1995, p. 93).

Muchas declaraciones dan por sentado que el mejoramiento de la educación superior en los países menos desarrollados equilibraría las condiciones sociales entre Norte y Sur global, y que la cooperación entre naciones y el acceso a la información son elementos importantes. También se identifica el multiculturalismo como un objetivo de la educación y su importancia para la continuidad de los sistemas democráticos de gobierno y de crecimiento económico de los países, a pesar de la desigual distribución del conocimiento (UNESCO, 1996).

En la Conferencia Mundial en Educación Superior (2009) se identificaron puntos para trabajar por los países participantes, tales como garantizar el acceso a grupos no representados y vulnerables, promover la movilidad académica previniendo al mismo tiempo la fuga de cerebros, soportar la cooperación regional, beneficiar a los países menos desarrollados con las oportunidades ofrecidas por la globalización, entre otros. Estos lineamientos, que son de progresiva y difícil implementación, implican reformas de las políticas educativas nacionales de los países menos desarrollados (Beerken, 2008), pero también se ven influidos

por los intereses sociales y económicos prevalentes del sector educativo global (Edwards, 2013).

Un caso que le despierta expectativas al ideal de educación global como promotor de identidad cosmopolita es la reforma provocada por el Proceso de Boloña y el programa Erasmus+, tanto en los países miembros de la Unión Europea (Zmas, 2012) como en aquellos que no forman parte de ella, como los latinoamericanos (Brunner, 2009) y los africanos (Aina, 2010). Este programa no busca explícitamente mayor acceso a la educación global ni la inclusión de sectores excluidos de la sociedad, sino promover la movilidad estudiantil y laboral (beneficia a más de 200 000 estudiantes y profesores por año). Pero uno de los logros implícitos es la contribución con el 49% de los estudiantes europeos de educación superior que estudian en un país europeo diferente de su país de origen⁶.

La Declaración de Maastricht de 2002, por su parte, busca la unificación de políticas educativas en los Gobiernos europeos y establece un procedimiento de revisión por pares académicos entre universidades europeas para examinar la aplicación de esas políticas promovidas por regulaciones gubernamentales.

6 180 500 de un total de 368 000 aproximadamente en 2011.

La gran mayoría de la población está excluida de los beneficios de la globalización por su situación socioeconómica. La educación global aumenta las posibilidades de acceder efectivamente a las oportunidades de la globalización en la medida que transmite valores y conocimientos que permiten establecer interacción globalmente. Pero las barreras de acceso a la educación global son una forma en que la globalización descarta a ciertos sectores de la sociedad. El sistema americano excluye por los elevados valores de la matrícula, mientras que el sistema europeo-continental lo hace porque incluye preferentemente a los ciudadanos de países europeos. Los sistemas de educación global en otras regiones geográficas están aún por implementarse. Los estudiantes de los países menos desarrollados que acceden a la educación global son frecuentemente de clases medias y altas, pero los sectores más pobres de los países anfitriones pueden estar aún más excluidos que estos extranjeros. Piénsese, por ejemplo, en la situación de la población rom en Europa (Horvai, 2010). La educación global tiende a excluir a la población pobre mundial, no solamente a la de los países menos desarrollados.

La educación global no es la única forma de acceder efectivamente a la identidad cosmopolita y tampoco la garantiza, pero sí es un factor bastante influyente. Hay que aclarar además que mayor acceso no necesariamente significa más inclusión, puesto que

unas políticas más incluyentes deben estar específicamente dirigidas a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Así vistas, todas las normas que dejan de lado a potenciales estudiantes internacionales con base en su capacidad intelectual (calificaciones universitarias, conocimiento de idiomas) o su situación económica (becas, créditos) están reproduciendo mecanismos de exclusión social.

La educación global es un instrumento que no solo da conciencia global, sino que también genera equidad entre los que acceden a ella. Pero la educación puede generar equidad así como desigualdad, ahí radica su poder como catalizadora de la globalización en términos más democráticos. Las personas que están descartadas de la educación global también ven reducidas sus posibilidades de participar en las nuevas realidades que crea la globalización. La educación global puede ser un mecanismo de inclusión social para hacer partícipes de los procesos globalizadores a los grupos sociales que tradicionalmente han estado excluidos. Para lograr mayor acceso a la educación global hay que proponer el discurso en espacios de creación de política pública, identificar las razones estructurales que restringen el acceso a la educación global y proponer estrategias locales e internacionales.

Por medio de políticas, los países buscan ayudar a los nacionales de los

grupos sociales en desventaja, como Australia, donde se eliminaron los límites de cupos en la educación universitaria y se fijó la meta de lograr el 20% de estudiantes provenientes de bajos niveles socioeconómicos para 2020 (Naylor, Baik, & James, 2013). Estas medidas tienen efectos de inclusión y exclusión social porque diferencian a los grupos sociales y a los individuos, e impactan su condición social y cultural futura (Faraco, 2012). El sistema meritocrático en México, por ejemplo, excluye a las personas de los sectores pobres de la población (Silva-Laya, 2012), y la progresiva incorporación de la cultura corporativa en la educación superior en Sudáfrica ha afectado el acceso de la población negra (Wangenge-Ouma, 2010). Las escuelas de los países europeos que más exclusión experimentan por razones socioeconómicas son Grecia, Alemania y Bélgica (Gorard, 2004), dato que es relevante, porque si la segregación se inicia en la educación primaria y secundaria, las posibilidades de acceso a la educación superior se ven aún más disminuidas. El reducido acceso a la educación global es en realidad un síntoma de subsistemas que se relacionan de manera compleja y que son a su vez excluyentes.

¿Cómo se proporciona la educación global actualmente y cómo puede ofrecerse de manera más accesible? Puede ser que las respuestas a algunas

de las preguntas aquí formuladas se encuentren en la habilidad de los involucrados en la política pública para movilizar recursos de manera más creativa. La movilidad estudiantil no es la única forma de materializar la educación global. Las tecnologías de la información, la cooperación entre universidades, la educación a distancia y la movilidad de profesores son formas alternativas que también permiten realizarla. Todavía pueden pensarse nuevas maneras de ofrecer educación global, pero no puede ignorarse que hay valores institucionales, como la reputación y la calidad educativas, que pueden sentirse amenazados por el concepto de educación global, así como intereses nacionalistas de tipo laboral y de identidad.

Conclusiones

En este documento se argumenta que la formación de la ciudadanía cosmopolita mediante la educación global es un objetivo identificado en escenarios de política pública internacional, pero hay grupos de poder para los cuales la implementación de esas ideas puede representar riesgos para valores de tipo académico, patriótico, etcétera. En la práctica, los sistemas educativos globales son selectivos y reproducen mecanismos de exclusión que amplían las brechas socioeconómicas en la dimensión global.

Referencias

- Aina, T. A. (2010). Beyond reforms: The politics of Higher Education transformation in Africa. *African Studies Review*, 53(1), 21-40.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Las tendencias de la educación superior en el mundo: el seguimiento de una revolución en el mundo académico. Informe preparado para la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-17.
- Banco Mundial. (10 de noviembre de 2014). *Gasto en educación*. Recuperado de <http://goo.gl/S3vYn2>.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture and education: The selected works of James A. Banks*. Nueva York: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 574-591.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Washington: University of Washington.
- Beerkens, E. (2008). University policies for the knowledge society: Global standardization, local reinvention. *Perspectives on Global Development and Technology*, 7(1), 15-31.
- Beerkens, E. (2012). The social dimension of internationalisation. Social risks and responsibilities. En B. Wächter, Q. Lam, & I. Ferencz (eds.), *Tying it all together. Excellence, mobility, funding and the social dimension in higher education*. Bonn: Lemmens.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of Higher Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Brunner, J. J. (2009). The Bologna Process from a Latin American perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 417-438.
- Charlie, J. E. & Croché, S. (2007-8). The Bologna Process: The outcome of competition between Europe and the United States and a stimulus to this competition. *European Education*, 39(4), 10-26.
- Edwards, D. B. (2013). International processes of education policy formation: An analytic framework and the case of Plan 2021 in El Salvador. *Comparative Education Review*, 57(1), 22-53.
- Faraco, J. C. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(24), 1-20.
- Ghosh, S. (2013). *Relationship between public education expenditures and economic growth: The case of India*. Recuperado de <http://goo.gl/NUMfzc>.
- Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of Higher Education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-463.
- Gorard, S. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15-28.

- Hartmann, E. (2008). Bologna goes global: a new imperialism in the making? *Globalisation, Societies and Education*, 6(3), 207-220.
- Horvai, A. (2010). Recognising the Roma and their rights: An analysis of exclusion and integration in the education system. *Research in Comparative and International Education*, 5(4), 394-407.
- Iqbal, F. (2006). *Sustaining gains in poverty reduction and human development in the Middle East and North Africa*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121-141.
- Nylor, R., Baik, C., & James, R. (2013). *Developing a critical interventions framework for advancing equity in Australian Higher Education*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education – Universidad de Melbourne.
- Nicaise, I. (2012). A smart social inclusion policy for the EU: The role of education and training. *European Journal of Education*, 47(2), 327-342.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *Panorama de la educación 2013*. España: OCDE – Santillana.
- Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Santos, M. E. (agosto, 2009). *Human capital and the quality of education in a poverty trap model (n.º 30)*. OPHI Working Paper. Recuperado de <http://goo.gl/CEquq1>.
- Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), 1-28.
- The Economist. (30 de diciembre de 2008). The future is another country. *The Economist*. Recuperado de <http://goo.gl/nwvTtk>.
- The Economist. (16 de noviembre de 2013). Migrants with mortar boards. *The Economist*. Recuperado de <http://goo.gl/kmR0QJ>.
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. España: UNESCO – Santillana.
- UNESCO. *Estadísticas e indicadores*. Santiago de Chile: Oficina de la UNESCO en Santiago. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/statistics/>
- Wangenge-Ouma, G. (2010). Funding and the attainment of transformation goals in South Africa's Higher Education. *Oxford Review of Education*, 36(4), 481-497.
- Zmas, A. (2012). The Transformation of the European Educational Discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), 364-377.